

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

Vitória Del Ben Lucarelli

O papel do uso dos materiais didáticos na alfabetização e letramento numa escola do  
município de Sorocaba.

Sorocaba

2025

Vitória Del Ben Lucarelli

O papel do professor alfabetizador na utilização de livros didáticos na Rede Municipal de Sorocaba.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Área de concentração: Livros didáticos, formação pedagógica e alfabetização.

Orientação: Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

Sorocaba

2025

Lucarelli., Vitória Del Ben

O papel do uso dos materiais didáticos na alfabetização e letramento numa escola do município de Sorocaba. / Vitória Del Ben Lucarelli. -- 2025.  
52f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,  
campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Rosa Aparecida Pinheiro  
Banca Examinadora: Geraldo Tadeu Souza, Máisa  
Aparecida Ruiz Martins  
Bibliografia

1. Alfabetização. 2. Livros didáticos. 3. Experiência docente. I. Lucarelli., Vitória Del Ben. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano CRB/86979



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (CCPEDL-SO)**  
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780  
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 51/2025/CCPedL-So/CCHB/R

**Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso**

**Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**VITÓRIA DEL BEN LUCARELLI**

**O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba**

Sorocaba, 11 de dezembro de 2025

**ASSINATURAS E CIÊNCIAS**

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Rosa Aparecida Pinheiro
Membro da Banca 1	Prof. <sup>a</sup> M. <sup>a</sup> Maísa Aparecida Ruiz Martins
Membro da Banca 2	Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Aparecida Pinheiro, Professor(a) Efetivo(a)**, em 11/12/2025, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Tadeu Souza, Professor(a) Efetivo(a)**, em 13/12/2025, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2107417** e o código CRC **06061A41**.

**Referência:** Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.037924/2025-66

SEI nº 2107417

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:

24344EBEC5284B4

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Maísa Aparecida Ruiz Martins



Às crianças que, com suas descobertas, curiosidades e encantos, me lembram todos os dias do verdadeiro sentido de ser professora alfabetizadora.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente e incondicionalmente, à minha família, por todo amparo e incentivo ao longo dessa jornada que foi a graduação. Cada gesto de apoio e de compreensão foram de extrema importância para que eu continuasse acreditando em mim, nos meus sonhos e no papel que a educação tem para a sociedade.

Estendo minha gratidão a todas as professoras que fizeram parte da minha trajetória, desde a infância até a graduação. Em especial, às minhas tias, todas sendo professoras e sempre me inspirando a seguir esse caminho com amor, dignidade e profissionalismo. Cada uma, de sua própria maneira, contribuiu para a construção de um olhar sensível sobre a educação e o papel transformador que o professor carrega.

Minha trajetória foi marcada significativamente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e pelo meu trabalho na Kingdom School, espaços que me possibilitaram experienciar o cotidiano escolar de forma sensível e reflexiva.

Agradeço também à Professora Rosa que me orientou durante a produção do trabalho, pelos conselhos cuidadosos, conduzindo o trabalho com sensibilidade e rigor acadêmico. Sua orientação foi essencial para o meu crescimento como estudante e como futura professora.

Por fim, agradecimento especial às minhas colegas de curso, pela amizade sincera e pelo apoio constante. Partilhar essa jornada com vocês tornou tudo mais leve, bonito e significativo.

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo analisar como professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Sorocaba utilizam os livros didáticos em sua prática cotidiana, dando enfoque a uma escola da cidade, considerando os materiais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Governo Federal e o material vinculado ao Currículo Paulista, distribuído pelo estado de São Paulo. A pesquisa se justifica pela relevância que o livro didático ocupa como recurso pedagógico obrigatório, por sua relação com a implementação curricular e pela necessidade de compreender de que forma as escolhas docentes influenciam a prática alfabetizadora.

Para fundamentação, foram realizadas análises documentais e entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. Pretende-se identificar como esses materiais são utilizados, quais suas contribuições e limitações a partir do olhar docente e de pesquisadores na área da alfabetização como Magda Soares e Emilia Ferreiro. Os resultados esperados buscam evidenciar o papel do professor como mediador entre os livros didáticos e o processo de alfabetização, refletindo acerca das práticas pedagógicas e buscando a valorização da experiência docente no contexto escolar.

**Palavras-chave:** alfabetização; livros didáticos; experiência docente.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze how literacy teachers from the Municipal Education of Sorocaba use textbooks in their daily practice, focusing on one school in the city, considering the materials distributed by the Programa Nacional do Livro Didático (National Textbook Program) from the Federal Government, as well as the material connected to the São Paulo Curriculum. The research is justified by the importance of the textbooks as a teaching resource, for its relation to curriculum implementation and by the need to understand how teachers' choices influence their literacy practice.

To support the study, document analysis and semi-structured interviews were carried out with literacy teachers from the Municipal Schools of Sorocaba. The goal is to identify how these materials are used, what contributions they offer and their limits, based on teachers' perspectives and researchers in the literacy field, like Magda Soares and Emilia Ferreiro. The expected results intend to highlight the teacher's role as a mediator between the textbooks and the literacy process, reflecting on the teaching practices and valuing teachers' experiences in schools.

**Key-words:** literacy; textbook; teacher experience.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>15</b>
<b>3. CURRÍCULO, MATERIAL DIDÁTICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>17</b>
3.1 ENTRAVES ENTRE O PNLD E O CURRÍCULO PAULISTA.....	22
3.2 DIFERENÇAS ENTRE MATERIAIS DIDÁTICOS.....	25
<b>4. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>36</b>
4.1 CONTEXTO DA ESCOLA.....	39
<b>5. PROFESSORAS MEDIADORAS.....</b>	<b>43</b>
<b>6. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>47</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Aos 13 anos, me encontrei como leitora com um dos livros mais clichês da atualidade: Harry Potter. A magia perpassava das folhas para a vida real, tudo se transformava em experiências a serem vividas e novas descobertas. A leitura era noite e dia.

O que a Vitória pré-adolescente não lembrava era de suas leituras enquanto criança, mas em um dia perdido em sua casa, se reencontrou com livros de sua infância, instigando sua curiosidade e sua memória, lembrando das aulas que teve com sua Professora Monisa e suas contações de histórias. Ela também não esperava que os encontraria em sua profissão muitos anos depois. Silvana Rando mostrou que Gildo era um elefante muito corajoso. Ruth Rocha acreditou que Marcelo deveria questionar o latim sobre a criação das palavras. Eva Furnari não esperava que Trudi e Kiki se tornassem amigas tão unidas. E hoje, uma das minhas atividades preferidas é ler, mas principalmente reencontrar personagens da minha infância e apresentá-los aos meus alunos por meio da leitura.

Aos 19, comecei a trabalhar com alfabetização e letramento com crianças de 6 anos em uma escola privada. Me encantei com o processo de evolução da leitura e da escrita, me emocionei desde as primeiras palavras lidas até a leitura completa de um livro. É uma experiência escutar uma história, mas poder sentir o livro em suas mãos, se aconchegar no espaço que nos proporciona, é uma vivência única. Hoje, aos 23, continuo na mesma instituição e 4 anos depois, o brilho de poder participar desse processo não vai embora. A minha experiência se enriqueceu ainda mais quando iniciei, em 2025, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em que tive a oportunidade de vivenciar como o processo de alfabetização ocorre para além das instituições privadas, me gerando questionamentos e temas de pesquisas, como a do próprio TCC.

Acreditei que era apaixonada pela leitura, até participar desse processo de aquisição da língua escrita, como cada erro se torna um aprendizado e como a atuação do professor muda a experiência das crianças. Desde o início, busquei mediar as aprendizagens de maneira que os pequenos se sentissem autônomos e hoje percebo o quanto fez diferença em diversos pontos: autonomia em todas as atividades, não só no momento de leitura e escrita; o se expressar de maneira crítica; o fortalecimento da autoestima; o respeito ao ritmo individual.

Que essa experiência de leitura e escrita seja possível para toda e qualquer pessoa, seja ela criança, jovem, adulto ou idoso. Independentemente da idade, a leitura é uma forma de

viajar sem sair do lugar e a escrita um ato de expressão que só as palavras têm o poder de explicar.

Nessa perspectiva, esse texto apresenta uma pesquisa qualitativa realizada a partir da análise bibliográfica e emprego dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Currículo Paulista. Foi estruturado de forma a compreender o papel dos professores alfabetizadores a partir da utilização dos livros didáticos, entendendo então como essa dinâmica entre como esses livros influenciam as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras da rede municipal de Sorocaba. É importante distinguir que os livros didáticos constituem apenas como um tipo de material didático, estes entendidos como um conjunto mais amplo como livros paradidáticos, jogos pedagógicos, recursos digitais, entre outros suportes. Ainda assim, o foco da pesquisa é o livro didático, instrumentos selecionados pelas redes de ensino e articulados ao PNLD e ao Currículo Paulista.

Dessa forma, considerando-se as concepções de currículo, material didático e alfabetização. Além disso, busca identificar quais livros didáticos de Língua Portuguesa são utilizados pelas professoras alfabetizadoras, compreender quais foram os critérios e processos de escolha desses materiais, suas percepções sobre a adequação dos conteúdos às necessidades de seus alunos. Também busca analisar as principais dificuldades e limitações apontadas pelas docentes, abrindo espaço para reflexões sobre possíveis caminhos de aprimoramento da utilização dos livros didáticos, de modo a favorecer uma alfabetização significativa, crítica e contextualizada.

Entende-se que o livro didático é um importante instrumento pedagógico e objeto de estudo para investigação, pois ele articula as mudanças e permanências que acontecem na sociedade. Constitui-se em um veículo de formação cultural, um instrumento político e ideológico na medida em que seleciona, organiza e dissemina determinados conhecimentos em detrimento de outros. Dessa forma, sua produção e utilização não são neutras, mas orientadas por embates e decisões curriculares e metodológicas, que impactam o processo de ensino-aprendizagem. Bittencourt (1993) enfatiza que essa dimensão ideológica deriva do fato que o livro didático está vinculado ao poder instituído, em que o Estado o entende como um instrumento poderoso para incluir “normas e ortodoxias”, garantindo que expresse valores morais de sua própria época.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é realizado pelo Governo Federal em parceria com o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e o MEC (Ministério da Educação), foi criado a partir do Decreto nº91.542, de agosto de 1985, sendo atualmente regido pelo Decreto nº 9.009 de julho de 2017. Seu

objetivo é avaliar, adquirir e disponibilizar materiais como livros didáticos e paradidáticos para apoio à prática educativa de toda a rede pública de ensino básico do Brasil. É válido ressaltar que os materiais disponibilizados são baseados na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), homologada em 2017 e implementada em 2019.

Nas últimas décadas, o PNLD orientou boa parte das escolhas docentes em relação aos livros didáticos, no entanto, a vinda de um novo livro didático gerou questionamentos já que o ciclo de 4 anos, só seria finalizado em 2026. Segundo o artigo 18 do Decreto nº9.009/2017, cada rede opta por como os livros didáticos devem ser selecionados, seja por toda rede adotando o mesmo, por escola ou por grupo de escolas. Essa escolha é realizada a partir de um questionário enviado a cada escola que deixa o seu voto de como acredita ser a melhor maneira de adoção dos livros. Em Sorocaba, foi adotado o meio de que todas as escolas da rede iriam utilizar o mesmo material, de forma a universalizar a distribuição e o conhecimento.

Em 2019, houve a implementação do Currículo Paulista, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, um documento norteador alinhado às diretrizes da BNCC, mas contextualizado a partir da educação paulista. O Currículo orienta práticas pedagógicas, seleção de materiais didáticos (dentre eles, o livro Currículo em Ação), buscando garantir que o ensino seja de qualidade por todo o estado. Além disso, existe uma articulação entre as redes municipais também, com intuito de fortalecer o trabalho docente, incorporando aspectos econômicos, culturais e históricos dos diferentes municípios do estado.

A transição do PNLD para o Currículo Paulista para os livros didáticos representou um momento marcado por decisões políticas para além de necessidades pedagógicas reais. Embora as escolas já dispusessem de livros didáticos recentemente selecionados e distribuídos pelo PNLD, a implementação do Currículo Paulista demandou a produção e aquisição de novos recursos, muitas vezes substituindo obras ainda adequadas para uso. Esse processo implicou custos adicionais e a descontinuidade de materiais que poderiam permanecer na rede. Precisamente no ano de 2025, a Secretaria de Educação de Sorocaba orientou as escolas a priorizarem os livros do Currículo em Ação, mas não necessariamente descartar o PNLD.

O artigo 211 da Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação deve ser organizada em regime de colaboração pelos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, concedendo então a autonomia aos entes federativos. Baseando-se no dado disposto, o Estado de São Paulo utilizou de sua autonomia para criar o Currículo Paulista e a partir dele, desenvolver materiais próprios.

Para a análise desses livros, será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, organizada em três procedimentos: análise bibliográfica, pesquisa documental e a análise de entrevistas com professoras alfabetizadoras, cujas percepções são fundamentais para compreender como interpretam, selecionam e ressignificam esses livros no cotidiano de sala de aula. O estudo dialoga com autoras renomadas do campo da alfabetização como Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que possuem contribuições importantes acerca do processo de aprendizagem da língua escrita e o papel do professor mediador na formulação e reformulação de hipóteses. Além disso, diferenciar os dois livros utilizados pela rede municipal de ensino de Sorocaba, analisando livros didáticos do 1º e 2º ano e as políticas públicas por trás de cada programa (Federal ou Estadual). Para concluir, foi realizado uma pesquisa com professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Sorocaba quanto a prática delas nessa adequação de materiais.

Espera-se, assim, identificar como as orientações curriculares, os livros didáticos e as concepções teóricas se articulam nas escolhas docente, analisando as aproximações, tensões e desafios encontrados no cotidiano e mediação do processo da alfabetização. A pesquisa busca contribuir para a formação de professores críticos e para o debate do uso dos materiais didáticos, evidenciando a importância das políticas públicas que reconheçam a experiência docente como ponto crucial para a prática educativa.

## 2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, pois busca compreender o papel atribuído ao professor sobre o uso dos materiais didáticos em suas práticas de alfabetização. Para a construção dos dados, foram utilizados três procedimentos: a análise bibliográfica, a pesquisa documental e a análise de entrevistas, tendo como foco a comparação entre os aspectos presentes nos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Currículo Paulista.

A pesquisa bibliográfica consiste em um compilado de dados de livros, artigos, bases de dados, entre outros. Para Carvalho (2021), esse tipo de pesquisa serve como recurso essencial para o desenvolvimento crítico do pesquisador, ao despertar o interesse pelo aprofundamento teórico de sua investigação. Para André e Ludke (1986), a análise documental envolve a utilização de materiais que são fontes de informação como leis, normas, jornais, revistas, discursos, estatísticas, entre outros, permitindo compreender o contexto e os fundamentos das práticas educacionais.

O terceiro procedimento foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras da Escola Paulo Freire (nome fictício, a fim de preservar o sigilo institucional), no município de Sorocaba, visando explorar suas percepções, experiências e práticas. Como o foco de estudo está na etapa da alfabetização, foram realizadas entrevistas com professoras do 1º e 2º ano, que também utilizam os livros didáticos analisados de acordo com a faixa etária.

Carvalho (2021) enfatiza sobre a importância das entrevistas por conta da possibilidade de coletar dados que não estão documentados a partir de um tema específico. A autora separa em dois tipos de entrevistas: informal e formal. Entende que a primeira é como uma “técnica exploratória”, não possui um controle ou delimitação sobre as respostas, pois seu objetivo é de “Ampliar as perspectivas de análise de um tema, ou ampliar o conhecimento sobre a relação teoria-prática de uma área específica” (CARVALHO, 2021, p.195). Já a segunda, a que foi utilizada no presente trabalho, busca organizar dados de maneira mais padronizada a fim de analisar respostas de maneira qualitativa e obter fundamentos para a pesquisa. A questão da entrevista também é tratada por André e Ludke (1986) que enfatizam a importância da relação criada de interação entre o entrevistador e o entrevistado, diferentemente de outros instrumentos de pesquisa como questionários e técnicas projetivas, em que existe uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado.

Ao considerar que as entrevistas permitem acesso a informações que não estão presentes em documentos oficiais, é imprescindível reconhecer o professor como sujeito essencial para investigação. Essa perspectiva dialoga com Sacristán (2000), ao afirmar o papel de mediador que o docente possui ao tomar decisões a partir do currículo prescrito e das aprendizagens efetivas, atuando assim como agente ativo na construção do conhecimento. Dessa forma, a escuta e a análise da experiência e perspectiva docente faz-se um procedimento capaz de acessar o currículo vivido, permitindo reconhecer e valorizar a atuação profissional.

Ao compreender o uso dos livros didáticos como uma das fontes de análise da pesquisa, torna-se imprescindível entender que nenhum material didático atua de forma isolada, mas depende da mediação docente a fim de ser contextualizado a partir de cada realidade, adquirindo sentido para cada aluno. Ao investigar essa mediação, a pesquisa busca evidenciar não apenas os conteúdos dos livros didáticos, mas o papel mediador e decisivo do professor ao escolher, intervir e interpretar a teoria e associá-la à prática.

### 3. CURRÍCULO, MATERIAL DIDÁTICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A conceituação do que é o currículo é polissêmica. Sacristán (2000) assegura que esse conceito é uma construção social que abrange orientações e conteúdos escolares. Tais orientações e conteúdos passam a ter diferentes significados a partir do contexto em que são aplicados, influenciando diretamente a experiência de aprendizagem dos alunos. De fato, a instituição escolar reorganiza o currículo prescrito a partir de suas próprias necessidades sociais e culturais, o que torna a prática pedagógica complexa. Nesse cenário, o professor tem a função essencial de planejar a sua prática, incorporando suas próprias experiências e saberes, segundo o autor:

O professor, quando planeja sua prática, por condicionamento pessoais e de formação, assim como pelas limitações dentro das quais trabalha, não pode partir em todos os momentos da consideração de todos os princípios e saberes dispersos que derivam de vários âmbitos de criação cultural e de pesquisa, elaborando ele mesmo o currículo desde o zero. De algum modo, acode a “pré-elaborações” que “pré-planejam” sua atuação (SACRISTÁN, 2000, p.148).

Nesse planejamento, quando se discute sobre livros didáticos, é comum perceber o sentido de sequência e orientação que lhes é atribuído, como um guia para o professor em sua prática pedagógica. Sacristán (2000) destaca que o currículo vai além de apenas um texto normativo, mas ganha significado e forma através da mediação e interpretação do professor. Corroborando com essa perspectiva, entende-se que o livro didático, enquanto um recurso pedagógico valioso, não deve ser entendido como única fonte de conhecimento, mas como um importante recurso que adquire diferentes significados a partir da experiência, das escolhas e das intencionalidades pedagógicas do docente.

Ao planejar sua prática, o professor não tem condições de, a todo momento, partir do zero e reelaborar o currículo integralmente. Ele é condicionado por fatores sociais, pessoais, de formação e pelas limitações de seu ambiente de trabalho, o que leva a recorrer a materiais pré-elaborados. As “pré-elaborações” citadas no texto consistem justamente de guias, livros e outros materiais com fins didáticos de atender a um currículo estabelecido. É crucial reconhecer que a não utilização desses recursos, supõe deixar o professor sem uma base sólida para a elaboração de sua atuação, necessitando utilizar diferentes fontes de informação.

No entanto, também pode existir uma profunda dependência por parte dos professores em relação a esses materiais, considerando que a demanda de conteúdos é extensa e o acesso aos livros é facilitado, influencia diretamente a autonomia – ainda que relativa – desses profissionais. Além disso, existe um caráter ideológico inerente quando tratamos de materiais que são disponibilizados a uma grande parcela da comunidade escolar, sejam professores,

coordenadores, alunos ou mesmo familiares. Essa dimensão ideológica levanta questões sobre o controle exercido sobre a comunidade escolar, principalmente ao agir indiretamente sobre a prática dos docentes na tentativa de homogeneizar o sistema educacional. Sacristán (2000) critica essa abordagem, afirmando que a “Grande amplitude de mercado, caducidade e homogeneidade dos produtos é algo pouco adequado pedagogicamente, mas muito rentável do ponto de vista econômico”.

Com a prevalência dessa valorização do ponto de vista econômico, os materiais didáticos frequentemente abordam os conteúdos de forma mais simplificada, estereotipada e até mesmo genérica. Na tentativa de construir um material que desenvolvesse os tópicos de maneira plena e diversificada, exemplificando e contextualizando a partir de diferentes pontos de vista, conceitos e fatos, a elaboração acabaria se tornando limitada pelas demandas de custo e pela necessidade de produção de livros anuais, divididos por séries. Nesse contexto:

Enquanto não se for consciente da interação recíproca entre regulação administrativa do currículo, meios tradutores do mesmo, mecanismos de consumo, qualidade cultural dos meios e dependência pedagógica dos professores, será difícil melhorar a prática (SACRISTÁN, 2000, p.153).

Para se entender essa interação, é possível traçar um paralelo entre a produção e incorporação de tecnologias na educação atual e a vinda do taylorismo nos séculos XIX e XX, com o foco da eficiência do trabalho industrial, divisão de tarefas e medição de tempo. No mesmo sentido, o tecnicismo pedagógico, que chegou ao Brasil na década de 1990, traz ideais como a valorização da técnica com uma educação instrumental e com ênfase na formação de mão de obra. Gonzalez (2024) reforça a ideia da concepção produtivista, em que a educação possuía um valor econômico a partir da “ideologia da meritocracia e do empreendedorismo”. Além disso, aborda a vinda do “neotecnicismo” e a utilização das tecnologias como uma forma atrativa aos alunos, em contraposição ao antigo tecnicismo monótono e ineficaz, sendo assim:

Os problemas da educação são analisados não em seus objetivos e fins, mas em sua organização interna, de ferramentas e procedimentos. Da mesma forma, aspira-se à liberação dos professores das tarefas repetitivas, agora realizadas em substituição pelos computadores, sem se questionar os limites dessa substituição (GONZALEZ, 2023).

Ambos os contextos refletem uma tendência de separação de funções, tornando o trabalho cada vez mais específico em seus domínios técnicos. No momento em que o próprio professor é excluído da discussão, da opinião e da participação na construção de um currículo ao qual estará diretamente ligado, bem como aos materiais e livros didáticos que utilizam, acaba se tornando um material descontextualizado da realidade e dos saberes de quem atua

em sala de aula. Dessa forma, a questão da desprofissionalização manifesta-se em níveis técnicos, a partir de medidas que consideram, segregam e limitam o papel de cada profissional a um serviço específico.

A prática pedagógica, articulada ao currículo, é dependente da interpretação e reorganização do professor, ao transformar os materiais didáticos em experiências significativas para os estudantes. Nesse contexto, o livro didático ocupa um lugar de recurso importante para orientar sequências e sugerir caminhos metodológicos, mas também um instrumento que engessa a prática docente quando utilizado como roteiro rígido e prescritivo. Quando o currículo é elaborado de forma distante da sala de aula e sem a participação crítica docente, o papel do livro didático se torna normativo, que nem sempre dialoga com as necessidades reais dos estudantes. A partir desse cenário, o professor corre o risco de ser reduzido a executor de orientações estabelecidas, perdendo sua autonomia de interpretar o currículo.

É importante reconhecer a possibilidade e a necessidade de livros estruturados, no entanto, eles devem atuar principalmente como facilitadores da implementação do currículo, no uso de materiais didáticos na prática mediadora, incentivando a busca por outras fontes de informação. Além do isolamento de funções, outra realidade preocupante é o isolamento entre os próprios professores e a ausência de interação entre eles sobre o tema da implementação curricular. É fundamental que os docentes conversem, compartilhem experiências, identifiquem o que funcionou ou não em diferentes contextos, e discutam quais podem ser as possíveis adaptações para a realidade de cada instituição ou até mesmo de cada aluno.

Assim, a prática observada a partir da adoção dos materiais didáticos, principalmente quanto aos livros didáticos, pode ser vista por duas perspectivas. Por um lado, ela pode incapacitar o professor, tornando as atividades inflexíveis e não adaptadas à realidade de cada aluno ou da escola. Por outro lado, quando bem empregada e contextualizada, pode ser um poderoso instrumento de inovação pedagógica. A implementação de qualquer material didático deve estar intrinsecamente ligada ao aperfeiçoamento dos docentes, garantindo que seus ideais estejam em consonância com as propostas pedagógicas.

Como apontado, em seu livro “Currículo: uma reflexão sobre a prática” (2000), J. Gimeno Sacristán analisa pontos cruciais para a implementação de materiais curriculares. Entre esses pontos, ressalta a necessidade de uma declaração pedagógica e uma justificativa dos conteúdos, buscando entender o porquê de sua estruturação. Sacristán também pontua sobre a caducidade dos materiais, enfatiza que deveriam durar mais de um ano para oferecerem informações completas, entendendo também que não somente a extensão do

material o classifica como bom e sim o conteúdo em si exposto. Em relação aos conteúdos, o autor sugere a interdisciplinaridade entre temas, a proximidade de problemas cotidianos e a valorização das diferenças sociais como cultura, sexo e raça.

Nesse ponto, é crucial introduzir a visão de Libâneo (2006) sobre a finalidade da ação docente quanto aos objetivos claros da prática da mediação. Para Libâneo (2006), a prática educativa sempre possui objetivos pois é socialmente condicionada e responde às necessidades, expectativas e exigências de um grupo social. Para a formulação desses objetivos, os ideais da legislação educacional, dos conteúdos básicos científicos e as necessidades de formação cultural são referenciais de maneira interligada. Dessa forma, o professor possui um papel fundamental para avaliar quais são os objetivos propostos e como eles atendem às necessidades de cada aluno a fim de garantir a democratização política e social. Dessa forma:

Quanto mais o professor se perceber como agente de uma prática profissional inserida no contexto mais amplo da prática social, mais capaz ele será de fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social, frente às exigências de transformação da sociedade presente e diante das tarefas que cabe ao aluno desempenhar no âmbito social, profissional, político e cultural (LIBÂNEO, 2006, p.121).

Aproximando-se dessa concepção, Sacristán (2000) retoma o papel dos profissionais quanto a influência que eles têm na formulação e prática curricular que será levada para sala de aula. Aborda como o professor não apenas recebe o currículo, mas o modela ativamente em sua prática. Esse autor apresenta a perspectiva de que a autonomia deve ser incentivada, pois o professor desempenha um papel importante como mediador afirmando a ideia desse conceito:

Significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador de conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos (SACRISTÁN, 2000. p.166).

Portanto, a atuação do professor precisa ter uma intencionalidade clara, a partir de seu contexto de trabalho e de sua realidade, na qual o cotidiano escolar exige em muitos sentidos: o diálogo entre pares, a instrumentação técnica dos conteúdos, a compreensão da política curricular, os desafios com a gestão e acima de tudo, um sistema que promove essa estrutura. É fundamental que o professor não se acomode diante dessas situações, mas problematize e busque melhorar a prática educativa, no entanto, ninguém escapa de maneira total da estrutura e passa a conviver com ela, o que não é o problema, e sim deixar de problematizá-la e não buscar melhorias. Sacristán (2000) alerta que a figura do professor como mero desenvolvedor

do currículo é “contrária à sua própria prática educativa”. Aquele que apenas executa as diretrizes curriculares pode ser considerado “desprofissionalizado” ao não cumprir com os ideais de autonomia articulados por ele, se manifestando também na segregação técnica das funções, limitando o professor a um serviço específico.

Na mesma lógica, Dale (1977, p. 20, *apud* Sacristán, 2000, p.170) discute sobre a retórica profissional, apontando como as decisões dos professores são influenciadas pela cultura dominante, devido ao impasse de não gerar provocações diante do sistema de ensino e não acreditar na possibilidade de mudanças, já que não é autônomo. Também uma formação menos estruturada e a falta de estudo científico e cultural podem agravar essa acomodação e a deixar a intervenção e a emancipação de lado.

Contra-pondo-se a essa perspectiva, o professor mediador tem em suas características: observação, interpretação e construção de significados dentro de sua realidade a fim de prever situações que auxiliam na sua conduta. Deve passar do papel de executor e passivo para um profissional crítico e autônomo, que busca novas soluções a partir de sua realidade na prática educativa. Para Tanner e Tanner (1980, *apud* Sacristán, 2000, p. 179), existem três níveis de independência profissional: o primeiro é intitulado “imitação-manutenção” em que o professor segue os livros didáticos fielmente, sem utilizar outras fontes que possam ser adaptadas, refletindo na dependência de materiais que delimitam conteúdo. No segundo nível, está o mediador que adapta os materiais de acordo com o currículo, utiliza recursos disponíveis na escola e acredita nas possibilidades de cada aluno. Já no terceiro, encontra-se o professor “criativo-gerador” que formula hipóteses para encontrar melhores soluções para suas problemáticas. Ele “avalia, diagnostica, interpreta, adapta, cria, busca novos caminhos” (Sacristán, 2000, p. 179).

A formação e o preparo do professor são fatores condicionantes para a prática pedagógica e para o planejamento. Para Libâneo (2006), quem deve escolher como os conteúdos serão ensinados e contextualizados é o professor, a fim de garantir que os alunos estejam aptos para a vida social e suas exigências como o exercício da cidadania, a cultura e a sua profissão. Além disso, deve escolher um método que viabilize a assimilação dos conteúdos de maneira crítica a fim de garantir o ensino do saber científico, ainda que ligado à realidade cotidiana do educando.

Para o autor, os livros didáticos sistematizam e difundem o conhecimento, mas assim como Sacristán (2000) afirma, os interesses econômicos e sociais das classes sociais dominantes estão evidentes nos conteúdos e a forma que são passados. Enfatiza que muitos conteúdos não estão de acordo com a realidade do professor e do aluno, sendo necessário

analisar minuciosamente os textos que serão trabalhados e: “Verificar como são enfocados os assuntos, para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos” (Libâneo, 2006, p. 140).

Com base nas reflexões realizadas, nota-se que o currículo é uma construção social que abrange orientações e conteúdos escolares, que ganham significado a partir do contexto de aplicação e, principalmente, pela mediação e interpretação do professor. Os materiais didáticos funcionam como “pré-elaborações” que orientam a prática pedagógica, não sendo necessário que o professor construa todas as propostas do zero continuamente. Contudo, a prevalência da homogeneização vinda do setor econômico tende a simplificar os conteúdos, tornando a exploração plena inviável. Essa abordagem, somada à exclusão do professor na construção curricular e de materiais didáticos contribui para a desprofissionalização docente, limitando seu papel a um serviço específico e gerando profunda dependência em relação aos materiais didáticos, o que afeta sua autonomia e gera a homogeneização do sistema educacional. No entanto, essa lógica não se concretiza de forma absoluta, uma vez que muitos professores ressignificam os materiais disponíveis, exercendo sua autonomia por meio da mediação pedagógica, de adaptações e de escolhas alinhadas às necessidades reais de seus alunos.

Nesse sentido, é fundamental que o professor possa ser crítico e autônomo no desenvolvimento curricular, como executor, mas também como mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, moldando os conteúdos e metodologias com intencionalidade clara e baseada no seu trabalho. Os materiais didáticos, como os livros didáticos, quando bem empregados e contextualizados, podem ser um instrumento de inovação pedagógica, desde que estejam alinhados com o aperfeiçoamento e à autonomia docente.

### 3.1 ENTRAVES ENTRE O PNLD E O CURRÍCULO PAULISTA

No ano de 1971, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) que em 1985 se tornou o atual programa estabelecido pelo governo: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), financiado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Conforme o Decreto nº12.021/2024 (alterado a partir do Decreto nº9.099/2017) os objetivos do PNLD são:

- I – aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II – garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III – democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV – fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V – apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
- VI – apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, art. 2º).

Desde 1985, o PNLD passou por diversas mudanças. Em 1993, foi estabelecido um fluxo regular de verbas para aquisição dos livros didáticos, assim como critérios para avaliação dos materiais a serem distribuídos. Em 1995 e 1997, o processo de universalização foi ampliado gradualmente para diferentes disciplinas: língua portuguesa e matemática foram incluídas em 1995, ciências em 1996 e geografia em 1997.

Ainda em 1997, foram adquiridos livros específicos voltados para alfabetização e expandiu a distribuição para turmas da 1ª à 8ª série, o que antes era realizado somente até a 4ª série. A partir dos anos 2000, outros materiais foram incorporados ao Programa, como dicionários de língua portuguesa e atlas geográfico. Nesse mesmo período, iniciou-se o atendimento à EJA (Educação de Jovens e Adultos), assim como para o Ensino Médio. Em 2010, a partir da resolução CD FNDE nº 60 (revogada pela resolução 42/2012 pela necessidade de atualização para os anos seguintes), as redes públicas deveriam aderir ao programa para que pudessem receber os livros.

Esse Programa é destinado à distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários, além de outros materiais de apoio à prática pedagógica. Alunos, professores e gestores da rede pública de educação básica brasileira da educação infantil ao ensino médio recebem os materiais a partir dos editais lançados de maneira gratuita e sistematizada. Os materiais são renovados a cada 4 anos e até sua implementação, existe um processo de produção, avaliação, escolha, compra e distribuição.

O Programa é dividido em etapas, de maneira que as editoras submetem suas obras a partir da diretriz do edital publicado pelo Ministério da Educação, passando então por uma avaliação pedagógica realizada por profissionais da educação qualificados. Feita a avaliação e a negociação com a editora escolhida, inicia-se a distribuição feita pelo FNDE e pelos Correios até as escolas que aderiram ao Programa. Como dito, o uso do material tem duração de cerca de 4 anos, sendo que a última edição do PNLD foi realizada no ano de 2023 e tem

fim no ano de 2026, para então ser realizado um novo edital. É válido ressaltar que mesmo que os editais não sejam anuais, a distribuição do material é feita todos os anos a partir da quantidade alunos e professores a partir do Censo Escolar do ano letivo anterior ao envio dos materiais

No capítulo 2, artigo 18, do Decreto nº9.099/2017, diz sobre a opção que os responsáveis de cada rede possuem de adotar seu material didático de forma unificada, sendo possível de 3 maneiras: para cada escola; para cada grupo de escolas; para todas as escolas da rede. Dessa forma, o material será escolhido pelos professores em todas as opções, mas a adoção será realizada de maneira que uma cidade possua o mesmo regimento. Para as redes que não desejarem receber os materiais didáticos do PNLD, devem solicitar exclusão do Programa e buscar outros materiais.

Como dito, a distribuição do PNLD abrange alunos, professores e gestores. Para o edital realizado em 2023, foram destinadas obras pedagógicas que servissem de apoio aos professores e gestores voltadas para as Práticas Educativas e Avaliações Educacionais, mostrando estratégias para a avaliação no cotidiano. Essas obras se alinham com a BNCC, PNA (Plano Nacional de Alfabetização) e ao Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A PNA foi instituída pelo Decreto nº9.765/2019, então alterado para o Decreto nº11.556/2023, em que juntou em um grupo de trabalho com profissionais de diversas áreas como da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria Executiva (SE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outros. O grupo analisou a situação atual da alfabetização no Brasil e buscou estudar a partir de renomados pesquisadores da área para então buscarem melhorias através das políticas públicas.

Diferente do PNLD, o Currículo Paulista se trata de um documento específico do estado de São Paulo que busca explicitar as competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral do aluno. O Currículo Paulista se iniciou no ano de 2018 e foi publicado em 2019 a partir da premissa de atender as necessidades de 645 municípios paulistas, ainda contemplando a BNCC assim como citado anteriormente. Para sua elaboração, foram necessários dois anos de estudos com elaboração de três versões até a entrega e homologação do currículo que circula atualmente.

Para sua implementação, foi necessário criar um regime de colaboração entre o Estado, os municípios e a rede privada – na ótica de buscar uma escola mais igualitária com a redução das desigualdades através de conteúdos bases e essenciais que todo e qualquer estudante deve desenvolver. Para o Currículo Paulista, o desenvolvimento dos estudantes deve ser: “Em suas

dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos” (SÃO PAULO, 2019, p. 20).

Dentre os principais pontos temos o alinhamento com a BNCC e a organização por competências e habilidades, em que seguem os direitos de aprendizagem previstos em âmbito nacional, mas contextualizam com a realidade do Estado de São Paulo. Por exemplo, na etapa do ensino fundamental, utilizam os mesmos campos de atuação sugeridos pela BNCC: Campo da vida pública; campo da vida cotidiana; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo artístico-literário.

Ao entrar no site do EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) disponibilizado pelo governo de São Paulo, é possível realizar uma busca nos materiais didáticos a partir do ano de 2022, sendo aberto o acesso a materiais de todas as disciplinas. Dentre os materiais disponíveis, existem livros do professor e do aluno, manual para tutores de aprendizagem, todos de forma online e também na forma física.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Sorocaba utiliza também o livro didático disponibilizado pelo governo de São Paulo: o Currículo em Ação. No entanto, até o 1º semestre de 2025, na escola em que foi escolhida para esta pesquisa ser realizada, as professoras ainda faziam uma mescla entre esse novo livro e o antigo escolhido pelo PNLD de 2023 com o livro “A Conquista”, da editora FTD, que também disponibiliza os livros de forma online e física.

A escolha dos livros utilizados é marcada por diferentes processos. Como dito, o processo de escolha para o PNLD tem um grande envolvimento dos professores em suas tomadas de decisões com uma pluralidade de escolha. Já o Currículo Paulista traz uma padronização e um alinhamento ao currículo estadual e o nacional (que também ocorre no caso do PNLD por conta da BNCC) mas a perda da autonomia docente no momento de escolha do livro é um movimento crucial realizado pelo governo de São Paulo, ao retirar a autonomia e poder de escolha do profissional e apenas colocar o livro pronto para ser seguido.

### 3.2 DIFERENÇAS ENTRE MATERIAIS DIDÁTICOS

Ao considerar a diversidade dos materiais didáticos disponíveis nas escolas, é possível observar que cada rede de ensino adota critérios próprios para a escolha deles, influenciadas por fatores econômicos, pedagógicos e institucionais. Porém, o material didático pode

assumir diversos papéis dentro de sala de aula, desde um recurso de apoio, até uma ferramenta que carrega concepções de ensino, de aprendizagem, de aluno e de professor.

Os materiais didáticos são instrumentos centrais na efetivação do currículo e no ato de mediar o processo de alfabetização, assim como Sacristán (2000) enfatiza que devem atuar principalmente como facilitadores da implementação curricular ao incentivar que os professores busquem por outras fontes de informação para além dos livros já pré-elaborados. A partir desses parâmetros, esse subtópico busca analisar as diferenças estruturais e conceituais entre os livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados na Escola Paulo Freire no ano de 2025, abordando o livro “A Conquista - Língua Portuguesa”, participante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) da editora FTD, e o livro “Currículo em Ação - Língua Portuguesa”, desenvolvido e distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), com base no Currículo Paulista. Foram analisados livros do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização em contextos semelhantes, mas orientados por concepções diferentes de currículo e de alfabetização.

**Figura 1** - Capa do livro “Currículo em Ação” (1º ano)



Fonte: Acervo da escola (2025)

**Figura 2** - Capa do livro “A Conquista” (2º ano - Volume 3)



Fonte: Acervo da escola (2025)

**Figura 3** - Capa do livro “A Conquista” (1º ano - Volume 1)



Fonte: Acervo da escola (2025)

**Figura 4** - Capa do livro “Currículo em Ação” (2º ano)

Fonte: Acervo da escola (2025)

Ao analisar os materiais, é possível observar distinções quanto à abordagem metodológica, à linguagem, à complexidade dos textos e às propostas de atividades. Fazendo um diagnóstico inicial de cada um podemos identificar os pontos citados. No livro “A Conquista” e para o PNLD no geral, o professor tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem ao poder adaptar suas propostas a partir de um livro que lhe serve de apoio e não como roteiro fechado, em que o professor media, planeja e contextualiza. Já para o Currículo em Ação, a ordem proposta dificilmente consegue ser alterada, visto que é dividida em aulas sequenciais. Essa falta de espaço para adaptações reduz a margem de escolha do professor em sua autonomia relativa ao atuar, mais como aplicador do que mediador.

Para entender as possibilidades de adaptação e mediação, serão abordadas questões estruturais dos materiais, no caso dos dois livros didáticos. O livro “A Conquista” destinado ao 1º e 2º ano, é estruturado em oito unidades, cada uma subdividida em três subtópicos. Os livros apresentam uma organização que favorece a continuidade do processo de alfabetização, com momentos de retomada, sistematização e ampliação dos conteúdos. Cada unidade começa com uma preparação para leitura e perguntas orientadoras sobre o tema que será desenvolvido, estimulando as crianças a exporem suas opiniões e seus conhecimentos

prévios. Há seções como “Recordar e avaliar”, “Eu já vi” e “Eu já sei”, que auxiliam na reflexão sobre o que foi aprendido e a possibilidade de estabelecer relações entre o novo conteúdo e o que já foi aprendido. Ao final de cada unidade, o livro apresenta as seções “Vamos recordar” e “Dicionário ilustrado”, reforçando a ampliação do vocabulário e dos novos saberes. No encerramento, há uma avaliação final, proposta a partir da questão “O que aprendi neste ano?”, além de sugerir leituras para o professor, materiais complementares e referências bibliográficas. O livro conta com versões digitais, fornecidas pelo Portal PNLD, com acesso para os alunos e para os professores.

Por sua vez, o “Currículo em Ação”, também analisadas as versões do 1º e 2º ano, apresenta uma estrutura mais rígida em questão de sequência, dificultando alterações na ordem das atividades propostas. Essa organização é um grande limite para a autonomia do professor, uma vez que existe pouco espaço para adaptações, assumindo o papel, como dito anteriormente, de aplicador do conteúdo e não mediador do processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente do livro “A Conquista”, o “Currículo em Ação” é composto por quatro volumes ao longo do ano letivo, contabilizando 40 aulas por volume. Cada disciplina possui uma organização própria, enquanto Língua Portuguesa conta com um livro específico, outras áreas são colocadas em um único material. Cada aula é estruturada em três seções principais: “Ler é legal”, que apresenta um texto introdutório sobre o tema trabalhado; “Conversando com o texto”, que propõe questões iniciais e por final “AB Conhecer” que amplia o trabalho com novas questões. No total, cada aula reúne cerca de oito e dez questões, o que reforça a questão sistematizada do material.

A seguir, para a visualização e compreensão das análises realizadas, são apresentadas algumas fotos de atividades, aulas e questões encontradas nos livros didáticos utilizados na presente pesquisa.

**Figura 5 - Atividade de leitura de texto com função social (A Conquista 1º ano - PNLD 2023)**

**2. AS MENSAGENS PODEM SER ENVIADAS PELO CELULAR OU ESCRITAS EM PAPEL, EM FORMA DE BILHETE.**

**BILHETES SÃO MENSAGENS CURTAS, ESCRITAS EM PAPEL, QUE USAMOS PARA NOS COMUNICAR COM ALGUÉM QUE NÃO ESTÁ PRESENTE.**

**A) VOCÊ COSTUMA DEIXAR BILHETES PARA AS PESSOAS DA SUA CASA? EM QUE SITUAÇÕES?**

**B) VOCÊ JÁ LEVOU ALGUM BILHETE DE CASA PARA A ESCOLA? QUAL ERA O ASSUNTO DO BILHETE?**

**3. ACOMPANHE A LEITURA DO BILHETE.**

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS,

A TURMA DO 1º ANO VAI MONTAR UMA GIBITECA NA SALA DE AULA. POR ISSO, CONTO COM A AJUDA DE VOCÊS PARA CONSEGUIR ALGUNS GIBIS.

OBRIGADA,

PROFESSORA PATRÍCIA.

23/8/2023

**A) QUAL É O ASSUNTO DO BILHETE?**

**B) O QUE É UMA GIBITECA?**

**C) CIRCULE NO BILHETE O NOME DE QUEM ESCREVEU E PARA QUEM ELE FOI ESCRITO. SIGA A LEGENDA.**

**REMETENTE (QUEM ESCREVEU).**

**DESTINATÁRIO (PARA QUEM O BILHETE FOI ESCRITO).**

**D) OBSERVE OS NÚMEROS QUE APARECEM NO BILHETE.**

OBRIGADA,

PROFESSORA PATRÍCIA.

23/8/2023

**• NESSE BILHETE, OS NÚMEROS INDICAM:**

A DATA EM QUE OS GIBIS DEVEM SER ENTREGUES NA ESCOLA.

O DIA EM QUE O BILHETE FOI ESCRITO.

**4. OS BILHETES SÃO TEXTOS:**

CURTOS.  LONGOS.

**5. MARQUE OS ELEMENTOS QUE NÃO PODEM FALTAR EM UM BILHETE.**

NOME DA PESSOA PARA QUEM O BILHETE FOI ESCRITO (DESTINATÁRIO).

NOME DA PESSOA QUE ESCREVEU O BILHETE (REMETENTE).

MENSAGEM.

DESENHO PARA ENFEITAR O BILHETE.

Fonte: Acervo da escola (2025)

Na figura 5, o livro do 1º ano da coleção “A Conquista” propõe uma leitura a partir de gêneros cotidianos, como bilhetes e listas, seguida por discussões com propósito comunicativo e com contexto de uso. Após propor a leitura de um bilhete e dar a explicação de seu significado, são colocadas algumas questões sobre o tema. Essa escolha de texto demonstra uma concepção de alfabetização e letramento apresentada por Soares (2022) em que a autora afirma:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2022, p.27).

Essa abordagem possibilita que o professor explore o texto como objeto cultural e comunicativo, em que sua exploração permite a aproximação da realidade e do cotidiano dos alunos, refletindo sobre a construção de sentido e incentivando o desenvolvimento de competências linguísticas. Assim, o livro favorece um processo de alfabetização que não se limita à decodificação e sim a valorização da leitura e escrita em processos significativos para o educando.


**Figura 6 - Atividade de produção de escrita significativa (A Conquista 2º ano - PNLD 2023)**

**PRODUÇÃO DE ESCRITA** **CAMPANHA SOBRE HIGIENE BUCAL**


A turma será dividida em duplas para promover uma campanha: **alertar as pessoas para a importância da higiene bucal.**

Para isso, cada dupla vai elaborar um anúncio em forma de cartaz para expor na escola e na comunidade.

- 1** Levem em conta as pessoas que vão ler o cartaz e o que vocês desejam informar.
- 2** Imaginem e escrevam frases curtas para serem lidas rapidamente, a distância.
- 3** A imagem deve contribuir para comunicar a informação. Ela precisa ter relação com o texto escrito e chamar a atenção do leitor. Vejam alguns exemplos de imagens que podem compor o cartaz:



- 4** Façam um rascunho. Nesse momento, não há necessidade de detalhar a imagem. Verifiquem se:
  - a frase principal é curta.
  - os sinais de pontuação estão adequados.
  - têm dúvida na grafia de alguma palavra.
- 5** Combinem quem escreverá a versão final do cartaz e quem o ilustrará.
- 6** Exponham o cartaz em local de grande circulação da escola e da comunidade.



**REFLETIR E AVALIAR**

Não se esqueçam de preencher a avaliação da página 283. Ela poderá ajudar em uma próxima atividade semelhante!

**DESCUBRA MAIS**

- **O dente de leite.** Publicado por: O Diário de Mika. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gknMlnxctmM>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- **O Diário de Mika** é uma série que conta a história de uma menina de quatro anos muito curiosa e divertida. Nesse episódio, com seus amigos brincados, ela vai descobrir o que pode fazer quando um dente de leite cai.

Fonte: Acervo da escola (2025)





Na figura 6, o livro do 2º ano da coleção “A Conquista” propõe que o aluno produza um pequeno texto para a campanha sobre higiene bucal, valorizando a escrita espontânea e funcional. A atividade busca estimular a utilização da escrita de forma social, articulando com os conteúdos que estão sendo trabalhados como pontuação e a grafia das palavras. Essa prática dialoga diretamente com os princípios de Ferreiro e Teberosky (2017), que ao investigarem o processo de aquisição da língua escrita, o compreendem como um processo de construção, em que a criança formula e reformula hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética a partir de suas reflexões. Além disso, a proposta oferecida pelo livro favorece a avaliação formativa nessa perspectiva de construção, em que o professor atua como mediador ao observar e analisar as hipóteses de escrita das crianças para planejar as intervenções adequadas a serem feitas, seguindo os diferentes ritmos individuais de aprendizagem de cada criança.



**Figura 8** - Interpretação de texto literal (Currículo em Ação 2º ano - Currículo Paulista)

**7** CIRCULE OS DESENHOS QUE INICIAM COM A LETRA I.

**8** COMPLETE AS FICHAS COM AS LETRAS QUE FALTAM. DEPOIS, COPIE AS PALAVRAS NO ESPAÇO ABAIXO.

			
P _ RUL _ TO	P _ _ O	_ _ _ Ô	P _ P _ G _ O

**9** PROCURE NO TEXTO, QUATRO PALAVRAS EM QUE A LETRA I APARECE E ESCREVA-AS ABAIXO.

**10** OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO. FAÇA UM X NA IMAGEM QUE TEM APENAS LETRAS.

**11** QUANDO JUNTAMOS DUAS LETRAS PODEMOS FORMAR PEQUENAS PALAVRAS. VAMOS JUNTAR AS VOGAIS.

A + E →	I + A →
A + I →	E + A →
I + E →	E + I →

**12** PINTÉ AS PALAVRAS QUE VOCÊ FORMOU:

- DE AZUL, AS PALAVRAS QUE EXISTEM.
- DE VERMELHO, AS QUE NÃO EXISTEM.

**VAIVÉM DAS PALAVRAS**

**13** A FRASE ABAIXO ESTÁ ESCRITA DE MANEIRA ESTRANHA. PINTÉ O ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS E COPIE A FRASE DE FORMA CORRETA.

PARABRINCARDEIOIÓESOPUXAROFIO.

Fonte: Acervo da escola (2025)

Na figura 8, é abordado outro exemplo de leitura de pequenos textos seguidos de perguntas de interpretação, predominantemente fechadas ao tema. Além disso, as atividades concentram-se na utilização da letra “O”, limitando novamente a exercícios com temas fechados e palavras descontextualizadas. Essa estrutura limita o desenvolvimento da leitura crítica, reduzindo o papel do aluno a simples reprodução de respostas consideradas corretas, sem espaço para reflexão, construção de sentido e diálogo. Como visto anteriormente, Libâneo (2006) enfatiza sobre a importância de uma abordagem crítica, valorizando a mediação do professor e a participação ativa do aluno, seres capazes de interpretar e transformar a realidade a partir de seu desenvolvimento crítico.

É válido ressaltar que todos os materiais têm suas potencialidades e seus desafios, nos quais esse trabalho buscou investigar as principais diferenças entre os livros e suas atividades que aparecem com maior frequência, entendendo que mesmo que tenha citado as atividades como “Identificação de palavras e suas iniciais” como um desafio por exemplo, a limitação não está necessariamente nas atividades em si, mas na ausência de um contexto que as tornem

significativas. As propostas devem dialogar com os conhecimentos prévios dos alunos e com as práticas sociais que vivenciam.

Um ponto essencial a ser considerado é a escassez de informações disponíveis sobre o “Currículo em Ação” em diferentes fontes oficiais. Foram realizadas pesquisas no Conselho Estadual de Educação, em documentos oficiais, como o próprio Currículo Paulista e no site da Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (EFAPE) mantido pelo governo estadual. No entanto, poucas informações foram encontradas sobre o material em si, evidenciando uma falha na formulação, divulgação e na aplicação. Ainda assim, é possível observar que o Estado e o município oferecem determinados mecanismos de apoio ao professor, como formações continuadas, orientações pedagógicas e materiais complementares, buscando subsidiar a utilização do currículo e do material em sala de aula, mesmo diante das limitações informacionais identificadas

Considerando o contexto analisado e as reflexões feitas ao longo da pesquisa, torna-se relevante uma síntese que evidencie as características encontradas nesses materiais. A tabela organiza informações de maneira mais sintética, de forma comparativa, com intuito de compreender as diferentes concepções em que os materiais se orientam.

**Tabela 1** - comparativa entre os materiais “A Conquista” (PNLD) e “Currículo em Ação” (Currículo Paulista)

<b>ASPECTOS ANALISADOS</b>	<b>“A CONQUISTA” (PNLD)</b>	<b>“CURRÍCULO EM AÇÃO” (CURRÍCULO PAULISTA)</b>
Concepção de alfabetização	Articulada com o ideal de alfabetização utilizado por Soares (2022), foca na função social da leitura e da escrita, a partir da construção de sentidos.	Foco na técnica e na decodificação, exercita a assimilação de letras e sílabas.
Estrutura do material	Um volume anual com oito unidades com retomadas de tópicos; etapas de sistematização e autoavaliação.	Quatro volumes contendo 40 aulas sequenciais com pouco espaço para adaptação.
Papel do professor	Professor como mediador do processo de aprendizagem com autonomia para adaptar o material a partir de	Professor atua como executor seguindo uma sequência fixa com pouco espaço para flexibilização.

	diferentes contextos.	
Impactos pedagógicos na alfabetização	Estimula a leitura e a escrita em contextos do cotidiano do aluno, propiciando o avanço das hipóteses de escrita e a função social da linguagem.	Tende a limitar um pensamento crítico ao privilegiar a memorização e a técnica.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

#### 4. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao compreender a elaboração curricular como uma construção social e histórica, é possível notar sua influência de forma direta nas práticas pedagógicas e o modo como o processo de alfabetização é realizado e conduzido no ambiente escolar. As escolhas curriculares, os materiais didáticos e a atuação do professor são reflexos das concepções de educação que se manifestam no momento de ensino e aprendizagem, pensando em qual tipo de sujeito se deseja formar e quais saberes são valorizados nesse processo. É nessa direção que a alfabetização se torna um dos momentos mais significativos da prática docente ao exigir reflexões diante dos métodos, dos conteúdos, dos materiais e das condições sociais que envolvem o aprender a ler e escrever.

Nesse contexto, Soares (2003) conceitua a alfabetização como um processo de aquisição “do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. No entanto, a autora problematiza a tentativa de atribuir um significado único a esse processo de forma a desconsiderar pontos que a autora julga essenciais como as facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, além de estar condicionado por fatores sociais, culturais e políticos. Tais condicionantes influenciam a direção e o método adotados pelo professor, assim como a seleção e o uso de materiais didáticos, que refletem concepções distintas de ensino e aprendizagem da língua escrita.

É importante ressaltar que a obra “Alfabetização e Letramento” de Magda Soares foi publicada no ano de 2003 com uma coletânea de artigos escritos pela autora entre os anos de 1980 e 1990, o que leva muitas vezes a exemplificação de situações que aconteceram durante este período. Ainda assim, as obras da autora são extremamente atuais e com pontos que precisam ser discutidos e comparados com ações de 40 anos atrás, casos esses semelhantes a embates que encontramos na contemporaneidade do sistema educacional brasileiro.

Em um panorama geral, a autora discorre sobre como os problemas escolares se tornavam responsabilidade de diferentes perspectivas por vez:

Buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora no método (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente, no próprio meio, o código escrito, a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa) (SOARES, 2003, p.14).

Para Soares (2003), a aprendizagem da língua materna ocorre como um processo permanente, nunca interrompido. Sob essa ótica, escreve sobre processos diferentes da

alfabetização: a aquisição da língua escrita e oral, na perspectiva de adquirir a habilidade antes citada de ler e escrever, entendendo a relação entre os sons e as letras; já o segundo trata da compreensão e expressão de significados expressos na língua escrita, seja no ato de ler ou escrever. Dessa maneira, não seria possível considerar uma pessoa como alfabetizada se fosse capaz de apenas decodificar os símbolos e sons, mas sem compreensão do contexto do que está sendo apresentado, evidenciando então a linha tênue entre os processos que se unem para a efetivação da alfabetização. No entanto, a autora aborda um terceiro ponto ao questionar a individualidade demonstrada pelos dois primeiros, voltando-se então para o caráter social da alfabetização ao entender que esse processo acontece de diferentes formas e em diferentes locais, além de adquirir funções divergentes dentro de uma mesma sociedade.

Desse modo, a autora explicita que “Qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado”. (Soares, 2003, p.20). Enfatiza também a questão da neutralidade durante o processo de leitura e escrita, visto que explicita a postura política de quem aplica. No capítulo intitulado “Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método”, Soares retoma o tema da neutralidade ao entender que Freire foi o criador de uma concepção de alfabetização que visa a democratização da cultura e a reflexão sobre o mundo, de maneira a criar indivíduos críticos para além de uma aquisição de técnicas mecânicas ensinadas na escola. Freire (1999, *apud* Soares, 2003) acredita que o processo de alfabetização deve consistir em uma tomada de consciência em que cada um dos atores sociais que participam desse processo tem funções diferentes:

O alfabetizando considerado não como aluno, mas como participante de um grupo; o alfabetizador considerado não como um professor, mas como coordenador de debates; a interação entre coordenador e participantes considerada não como aula, mas como diálogo (SOARES, 2003, p.120).

Essa natureza complexa da alfabetização repercute nos métodos de ensino e materiais didáticos utilizados, o que era bastante discutido no período de publicação dos textos de Soares, já que as cartilhas perduraram desde o final do século XIX até o início da década de 1990, momento em que começaram a sofrer inúmeras críticas a partir desse método. No mesmo período, as cartilhas foram substituídas pelos livros de alfabetização e posteriormente pelos livros didáticos utilizados atualmente, surgindo questionamentos sobre qual método seria o mais adequado a ser utilizado: fônico, global, silábico ou mesmo uma nova concepção de alfabetização que rejeita concepções anteriores tidas como tradicionais: o construtivismo. Com a vinda do construtivismo e o aumento da influência da psicogenética, os aspectos

fundamentais da alfabetização começaram a ser questionados: a criança que antes era reforçada a fim de adquirir a língua escrita, passa para um sujeito capaz de produzir conhecimento e interagir com ele. Além disso, as dificuldades das crianças antes encontradas eram entendidas como “deficiências”, estas passam a ser vistas como “erros construtivos”. Nesse sentido, Soares (2003):

Uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita considera o método fator determinante da aprendizagem, já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever; uma concepção psicogenética, ao contrário, considera ser o aprendiz o centro do processo, já que o vê como o sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los. Nessa segunda perspectiva, o método de ensino, em sua concepção tradicional, pode mesmo ser prejudicial, na medida em que bloqueie ou dificulte os processos de aprendizagem da criança (SOARES, 2003, p.89).

A autora entende o método, no campo do ensino de línguas, como a “Soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados” (Soares, 2003, p.93). Portanto, o método não se reduz à escolha de atividades e exercícios descontextualizados, mas envolve a articulação entre a teoria e a intenção de que orientam a prática pedagógica. Essa noção é muitas vezes interpretada de maneira simplificada, como um roteiro fixo a ser seguido pelo professor. Nesse contexto reducionista, o método pode ser confundido com um manual de aplicação, buscando uma fórmula pronta para aplicação na prática cotidiana, centrado no processo que o professor deve seguir e não no processo que a criança realiza (Ferreiro, *apud* Soares, 2003, p. 95). Entretanto, como observado ao longo dessa pesquisa, essa concepção de método é reduzida a uma visão prescritiva de ensino, em que o método é entendido como um roteiro fixo, reforçando o papel simplificado do professor e desconsiderando a complexidade do processo de aprendizagem da criança. Essa visão contribui para uma compreensão equivocada de que basta o professor aplicar o livro didático da forma que está organizado, desconsiderando as adaptações e interpretações que constituem, de fato, no método a ser utilizado.

Em “Psicogênese da Língua Escrita” (1985) de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, as autoras também trazem a questão da centralidade do aprendiz, como o professor deve atuar como mediador no processo de ensino-aprendizagem, interpretando as hipóteses das crianças para planejar intervenções significativas no lugar de exercícios prontos. Além disso, retomam conceitos de Piaget (1972) e o erros construtivos, para as autoras, o erro é importante para “Poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta”. É dever dos professores identificar esses erros, interpretá-los e

usá-los como ponto de partida para compreender o raciocínio da criança. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador, que reconhece e orienta o aluno à construção progressiva do conhecimento.

A prática pedagógica no processo de alfabetização não se limita a aplicar métodos ou seguir sequências didáticas apontadas por materiais, mas envolve interpretar o percurso de aprendizagem percorrido pelo aluno, reconhecendo as hipóteses que ele formula sobre a escrita e propor intervenções que favoreçam o desenvolvimento contínuo. Essa postura implica assumir uma posição crítica em relação aos materiais didáticos e às orientações curriculares, compreendendo-os como instrumentos orientadores e não como prescrições a serem seguidas rigorosamente. Nessa perspectiva, o docente se torna responsável por garantir que o currículo – seja ele representado pelo PNLD ou pelo Currículo Paulista – não reduza a aprendizagem a cumprimento de tarefas sequenciais, mas que possibilite e promova experiências e reflexões a partir de uma leitura crítica do mundo.

Para Soares (2003):

A escola delimita os conteúdos culturais a serem transmitidos, realizando recortes que selecionam determinados componentes culturais, excluindo correlativamente outros. A escola homogeneiza, sistematiza e codifica os conteúdos culturais selecionados. A escola fixa a duração do tempo em que se deve ocorrer a apropriação de cada um desses conteúdos selecionados (...), a escola avalia o nível de realização dessa apropriação em momentos pré-estabelecidos intraescolares e extraescolares (SOARES, 2003, p.90).

Assim, cabe ao professor reconhecer que sua prática é atravessada por materiais didáticos, currículos, normas, políticas públicas e decisões institucionais, se colocando então no papel de garantir que o ensino da leitura e escrita assumam papel crítico e não seja reduzido ao cumprimento mecânico de conteúdos ou materiais, mas promova aprendizagens significativas.

#### 4.1 CONTEXTO DA ESCOLA

Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal localizada na zona Leste da cidade de Sorocaba, que atende o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) contendo uma sala de cada turma para cada período. O público atendido é formado por crianças de diferentes contextos sociais e culturais, o que reflete na diversidade presente na rede pública por ser um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu Artigo 4º enfatiza que “O dever do Estado com educação pública será

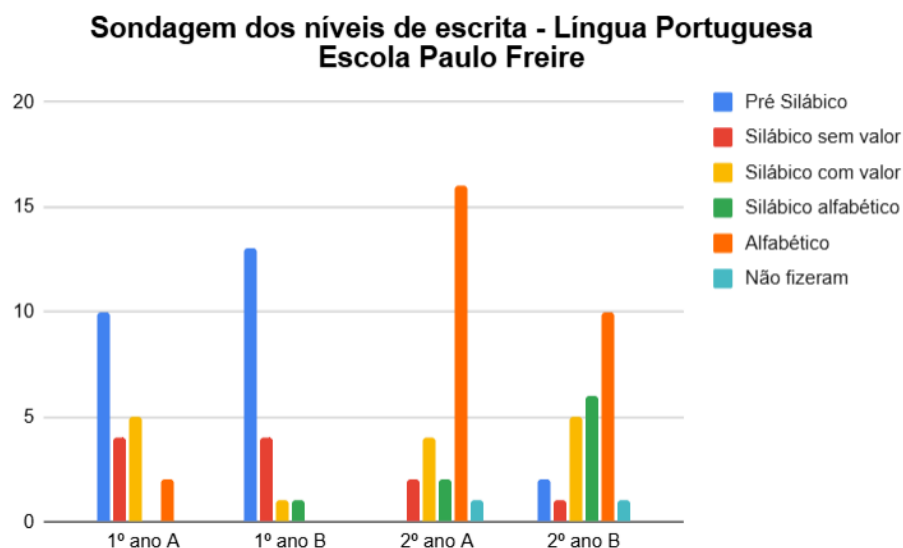
efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos idade”.

Grande parte dos estudantes pertence a famílias que enfrentam diferentes contextos sociais marcados por desafios como a desestruturação familiar, a ausência de acompanhamento constante com as tarefas escolares, além de crianças em vulnerabilidade social e econômica. Essa realidade tem impacto direto com o processo de aprendizagem, uma vez que o envolvimento familiar na educação é essencial para o desempenho das crianças e continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o papel do professor torna-se ainda mais importante, na medida que atua como mediador do conhecimento, além de ser uma figura de apoio para muitos alunos.

Esse corpo docente é composto por professores experientes na área da alfabetização, pois, como será mostrado durante o processo das entrevistas, elas demonstraram compromisso com a adaptação de suas práticas de acordo com as necessidades específicas de cada turma, evidenciando que o papel do livro didático vai além de um orientador de conteúdos e que professor atua fortemente na aplicação do material. Em questão de estrutura, a escola foi construída em um espaço organizado para receber poucas pessoas, contando . Com cinco salas de aula, uma sala utilizada para reforço e também como biblioteca, pátio, refeitório, parque e quadra.

Durante o período de observação e análise, foram aplicadas sondagens com o intuito de identificar as hipóteses de escrita predominantes entre os alunos do 1º e 2º ano, baseadas na teoria de Ferreiro e Teberosky (2017) sobre a formulação e reformulação de hipóteses sobre o sistema de escrita. A realização das sondagens contribui para a compreensão do percurso de aprendizagem dos alunos, mas para além disso, também é uma demanda institucional, uma vez que a Rede Municipal de Sorocaba estabelece como uma exigência da Secretaria de Educação o acompanhamento das hipóteses de escrita. Esses dados tornam-se então essenciais para a atuação do docente, ao observar atentamente o processo de aquisição da língua escrita, deve planejar intervenções que favoreçam e auxiliem os alunos, respeitando o ritmo e as necessidades de cada um, deve transformar as informações obtidas nas sondagens em estratégias de ensino. Desse modo, as sondagens se configuram como instrumento obrigatório de planejamento, permitindo que o professor transforme as informações obtidas em estratégias intencionais.

**Gráfico 1 - Níveis de alfabetização em Língua Portuguesa da Escola Paulo Freire**  
(março de 2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise revela que existe uma diversidade de níveis de escrita em todas as turmas, nos 1º anos o foco está na hipótese pré-silábica, enquanto nos 2º anos está na hipótese alfabética, no entanto, existe uma discrepância entre as hipóteses, reforçando então o papel que o professor mediador exerce no momento das intervenções que respeitem o ritmo e a trajetória individual de cada criança.

Nesse contexto, é evidente que o processo de alfabetização não se dá pela acumulação de conteúdos, mas pela formulação e reformulação constante de hipóteses sobre o sistema de escrita, teoria defendida por Ferreiro e Teberosky (2017). Ao identificar a hipótese que cada criança está, o professor compreende o que ela sabe escrever, mas para além disso, compreende como ela pensa sobre a escrita e quais relações ela estabelece com o sistema alfabético. Dessa forma, a sondagem assume um papel relevante de caráter avaliativo ao permitir que o docente planeje intervenções e estratégias que dialoguem a como as crianças constroem o conhecimento.

Esse diagnóstico inicial e contínuo orienta não só seleção de atividades, mas também a escolha dos livros didáticos a serem trabalhados, contemplando uma diversidade maior de ritmos e hipóteses diferentes. Assim, as sondagens revelam porque o trabalho das professoras vai além da utilização dos livros didáticos recebidos pela rede, possuem o papel de garantir

que o ensino dialogue com o que as crianças efetivamente sabem. Nesse contexto, torna-se fundamental analisar de que forma as professoras mediadoras atuam nesse processo articulando as hipóteses, o currículo e os livros didáticos.

## 5. PROFESSORAS MEDIADORAS

Para o presente trabalho, foi realizada uma pesquisa com professoras alfabetizadoras na rede municipal de ensino de Sorocaba da Escola Paulo Freire, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas, de maneira que o roteiro de perguntas foi pré-elaborado, mas permitindo que outras perguntas fossem realizadas espontaneamente ao longo da conversa. As entrevistas tiveram o intuito de compreender como os materiais didáticos são utilizados no processo de alfabetização no 1º e no 2º ano e quais as percepções e práticas das professoras em relação ao uso dos livros “A Conquista” do PNLD e do “Currículo em Ação” do Currículo Paulista. As perguntas realizadas foram:

- Quais livros didáticos você adota em sua sala de aula atualmente para língua portuguesa? Você utiliza os livros do PNLD, do Currículo Paulista ou ambos? Por quê?
- Quais foram as principais diferenças percebidas entre os dois materiais?
- Você percebe diferença em relação ao aprendizado das crianças com os diferentes materiais?
- Como você utiliza esses livros no seu planejamento e nas atividades em sala de aula?
- Você encontra alguma dificuldade de realizar o planejamento a partir desses materiais? Explique.
- Quais estratégias você utiliza para mediar o conhecimento a partir do material didático?
- Quais adaptações são realizadas para atender as necessidades específicas de sua turma?
- Quais dificuldades e limitações você encontrou durante a utilização desses materiais?
- Que mudanças ou melhorias você acredita serem necessárias para tornar o livro mais realista e eficaz para o processo de alfabetização?

As entrevistas foram realizadas na própria escola Paulo Freire e contaram com a participação de duas professoras da rede Municipal de Sorocaba, que serão chamadas de professora A e professora B - a fim de preservar as identidades. Ambas as educadoras possuem mais de 20 anos de experiência profissional, sendo cerca de 10 deles dedicados à etapa da alfabetização. Quanto à formação, ambas possuem o grau de Magistério, mas também realizaram o curso de Pedagogia posteriormente, além de serem pós-graduadas em Psicopedagogia.

As duas professoras participaram do processo de escolha do material fornecido pelo PNLD no ano de 2023, focando na área da alfabetização já que, naquele ano, também estavam com as turmas do 1º e 2º ano. Atualmente, mesmo com a vinda do novo livro do Governo de São Paulo, elas fazem uma mescla entre o livro vindo do PNLD juntamente ao “Currículo em Ação”, que será explicado com mais detalhes em breve.

A professora A afirma que, em grande parte, se baseia no livro “A Conquista” por trazer uma variedade de textos e atividades mais próximas à realidade da criança e integradas ao cotidiano escolar. Quando utiliza o “Currículo em Ação”, é por ter gostado de alguma atividade específica e acreditar que fará diferença para o processo de ensino-aprendizagem. A professora B partilha da mesma visão da A, porém ressalta que, para o próximo ano letivo, pretende se manter apenas com os livros do Currículo Paulista, em razão da extensão e quantidade de conteúdos. Justificou sua escolha ao mostrar que são quatro apostilas para cada ano, tornando inviável a utilização dessas juntamente com as do PNLD. A professora A, por sua vez, ainda não possui uma opinião definitiva sobre essa mudança até então, pretendendo continuar trabalhando com ambos os materiais de forma complementar.

Quanto às diferenças percebidas entre os materiais, a professora A cita a pouca diversidade dos textos e o foco excessivo em atividades voltadas para o método de silabação e o uso do alfabeto, além da ênfase exacerbada na consciência fonológica de maneira descontextualizadas no Currículo Paulista, também referido como “simplificado” pela professora B. A professora A diz: “Gosto que o PNLD traz muitos tipos de atividades, traz cruzadinha, produção de texto, interpretação, sai um pouco da consciência fonológica que sempre é trabalhada nos livros didáticos”.

Quando questionadas sobre o uso dos materiais no momento de planejamento, as professoras se mostraram à vontade com sua utilização, afirmando que consideram os livros uma forma prática e organizada de aplicar os conteúdos, já que existe uma sequência didática previamente estipulada pelos livros. Segundo elas, o livro didático (seja do Currículo em Ação ou do PNLD) é suficientemente completo de acordo com as habilidades e competências da BNCC, não sendo necessário complementá-lo com outros recursos, embora isso ocorra em alguns casos. Nessa escola, a equipe docente elabora quinzenários em que os livros são tomados como ponto de partida para estipular o tempo de execução, os espaços, as estratégias de ensino utilizadas, as formas de registro e o encaminhamento das atividades, como a decisão sobre a realização ou não de lições de casa, ou mesmo atividade em grupo. A dificuldade encontrada pela professora B diz respeito à quantidade de livros vindos do Governo Estadual e ao ritmo imposto para o cumprimento das atividades, afirmando que, em

questão dos conteúdos, não encontra grandes dificuldades para integrá-los aos seus planejamentos.

No que se refere à mediação do conhecimento, as professoras relataram que ela acontece principalmente no momento de seleção e adaptação das atividades propostas, levando em consideração as especificidades de sua própria turma. Dessa forma, entendem que o material não precisa ser aplicado de modo “engessado”, mas como ponto de partida para outras experiências pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Essas adaptações são realizadas de maneiras distintas pelas docentes, a Professora A enfatiza que, desde o início do ano letivo, prioriza atividades mais coletivas para promover a interação e o diálogo entre os alunos, passando gradualmente para o individual. A professora A recorda: “Escolhi trabalhar desse jeito porque muitos deles vêm da Educação Infantil sem saber como mexer com a apostila, não conhecem termos como sublinhar, circular e assinalar. Achei importante que fossem atividades em grupo para que conseguissem aprender juntos”

Essa escolha se justifica pelo fato de as crianças terem vindo recentemente da Educação Infantil, muitos sem familiaridade com livros didáticos, cadernos pautados e até mesmo comandos escolares como “sublinhar”, “circular” e “assinalar”. Já para a professora B, as estratégias mais eficazes têm sido a recuperação contínua, na qual as crianças sentam-se junto a ela para receber auxílio individualizado, e o uso do caderno de apoio, atividade que foi desenvolvida com o envolvimento da família. Essa prática foi combinada no início do ano letivo, reforçando sobre a responsabilidade de realizar as tarefas em casa como um complemento e auxílio para a criança, a fim de criar uma parceria entre a escola e a família como apoio ao processo de alfabetização

Em relação às melhorias e mudanças, a professora A acredita que o livro poderia ser mais atrativo visualmente, com imagens mais realistas que representam objetos e situações que as crianças têm contato, e não apenas ilustrações genéricas. A professora B, por sua vez, reitera a necessidade de reduzir a quantidade de livros a serem passados (agora quatro) e sugeriu que fossem dois volumes mais completos, com mais conteúdos reunidos de maneira a auxiliar no manuseio e na produção das aulas. Ambas reconhecem que o livro “Currículo em Ação” contempla as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista, afirmam que o livro “A Conquista” também contempla com a BNCC, apesar de realizarem atividades extras a fim de trabalhar com todas as habilidades.

Quanto ao papel do professor na utilização dos materiais didáticos, a professora A acredita que “O livro serve como organizador dos conteúdos, ele ajuda na aprendizagem e complementa os conteúdos”, entendendo então que eles servem como ponto de partida para a

prática pedagógica, não devendo ser utilizados de maneira descontextualizada, mas sempre articulados com outros recursos. A professora B compartilha dessa perspectiva e reforça: “Os livros são um ponto de partida e servem como uma ajuda no nosso cotidiano”, acrescenta que o professor assume papel de organizador, mediador e possibilitador da aprendizagem, sendo o responsável por transformar o material didático em um instrumento realmente significativo para o aluno.

Como observado anteriormente, Sacristán (2000) discute sobre os três níveis de professores que existem, em que no terceiro se encontram aqueles intitulados professores “criativo-gerador” que formulam hipóteses na tentativa de encontrar a melhor solução para a sua problemática. É perceptível que as professoras entrevistadas aproximam-se desse perfil ao se mostrarem como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem ajustando as propostas, criando novas alternativas e evidenciando movimentos intencionais de análise e escolha.

Ao analisar suas práticas e comentários, fica evidente que as professoras não utilizam os materiais didático de forma mecânica, mas reinterpretam e adaptam as propostas do livros conforme suas realidades, a partir de ritmos, hipóteses de escrita e níveis de aprendizagem, revelando então uma prática pedagógica contextualizada e sensível. Assim, ao trabalharem com os livros disponíveis de forma ampliada e transformadora, elas reafirmam seus papéis de mediadoras, elucidando que a qualidade do ensino está diretamente ligada a ressignificação de materiais em diálogo às necessidades reais do contexto escolar.

## 6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir das discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, que abordaram as concepções de currículo e material didáticos com Sacristán (2000) e Libâneo (2012), além dos conceitos de alfabetização para Soares (2003) e Ferreira e Teberosky (2017), este capítulo busca apresentar e analisar as respostas obtidas na entrevista, em sua relação com os aportes teóricos, de forma a compreender como as docentes percebem e utilizam o livro didáticos de Língua Portuguesa, tanto aqueles oriundos do PNL D, quanto os do Currículo Paulista, em seus planejamentos e práticas pedagógicas.

Partindo da análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas, foi identificado as concepções e técnicas adotadas pelas professoras no uso dos materiais, suas percepções sobre as limitações e as potencialidades dos livros didáticos, além de seu uso para o processo de alfabetização. Ao articular os ideais teóricos já apresentados, estabelecendo relações com o que os autores defendem da prática docente como a autonomia do professor, a mediação pedagógica e o desenvolvimento de competências, torna-se relevante enfatizar os ideais de Nunes e Ramalho (2004), que tratam da formação e da atuação docente de acordo com as habilidades e competências, como conceitos que dialogam com o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Para Nunes e Ramalho (2004), o termo “competência” assume múltiplos significados, sendo compreendido de maneiras distintas por diferentes autores e também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nessas diretrizes, o conceito aparece frequentemente associado ao mundo do trabalho, à cultura e à apropriação de tecnologias, perspectiva que dialoga com o que posteriormente foi sistematizado na BNCC — documento que ainda não existia à época da publicação do texto, mas que atualmente permite estabelecer essa aproximação. No entanto, os autores problematizam essa compreensão ao defenderem que a educação básica não deve se limitar à preparação para o mercado de trabalho ou à aplicação de técnicas, mas sim priorizar uma formação integral do aluno, voltada ao desenvolvimento crítico, social e humano.

Para referidos autores, o currículo voltado para a construção de habilidades e competências significa: “Educar os alunos para um saber fazer reflexivo, crítico, no contexto de seu grupo social, questão que coloca a educação a serviço das necessidades reais dos alunos para sua vida cidadã e sua preparação para o mundo do trabalho” (NUNES; RAMALHO, 2004, p.126). Nesse contexto, o papel do professor é essencial no processo de desenvolvimento de habilidades e competências, uma vez que sua mediação é o que

possibilita transformar o conhecimento em ação reflexiva. Os autores apontam que “Uma competência não se aprende e desenvolve por simples imitação ou reprodução. Ela precisa, dentro de diversos recursos que mobiliza, de ações teóricas, como orientação”. (NUNES; RAMALHO, 2004). Desse modo, a formação a partir das competências implica a contextualização do saber, o uso de situações-problemas cotidianas e reais, além da valorização do diálogo como elemento central na construção do conhecimento.

Assim, ao compreender a importância de habilidades e competências citadas por Nunes e Ramalho (2004), se torna fundamental observar como o desenvolvimento delas é dado na realidade escolar. Nessa perspectiva, os materiais didáticos, a prática docente alfabetizadora e os documentos oficiais dialogam com a formação de competências voltadas à atuação cidadã e o desenvolvimento de indivíduos críticos.

Partindo da análise comparativa entre os materiais “A Conquista” e “Currículo em Ação”, juntamente às entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras da Escola Paulo Freire e à leitura de documentos oficiais, se torna evidente as diferentes concepções de alfabetização e os papéis assumidos pelo professor no processo de ensino e aprendizagem. Com a fala das professoras nas entrevistas, é possível notar que o livro didático ocupa um grande espaço na organização das práticas pedagógicas. Ambas as professoras afirmam que o livro é um ponto de partida e auxilia na organização dos conteúdos, evidenciando então que o material é utilizado como um apoio, guia e referência nos momentos de planejamento, além de atuar de maneira sequencial durante as aulas.

Mesmo com essa estrutura mais sequencial e menos flexível, é possível notar a preocupação das professoras em mediar o uso desses materiais e atribuir sentido para o aluno, de maneira contextualizada e significativa. A fala da professora A sobre termos utilizados em livros didáticos é um exemplo de como a alfabetização vai além de dominar o código escrito, envolve práticas escolares como as defendidas por Soares (2022) ao esclarecer que a alfabetização também trata de: “Habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (...) a manipulação correta e adequada dos suportes em que escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel, etc”.

Outro ponto relevante trazido pela professora A é a questão dos tipos de atividades trazidas no livro “A Conquista”, evidenciando o papel da leitura e da escrita nas práticas pedagógicas como uma forma de ampliar o repertório, indo além do foco na decodificação e na consciência fonológica. Ao valorizar essas atividades, a docente demonstra compreender que a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas estão integradas, debate realizado por Soares (2022).

A partir dos relatos das professoras, é perceptível o lugar central que o livro didático ocupa no cotidiano escolar, ao funcionar como organizador de planejamentos, aulas e conteúdos a serem ensinados. No entanto, mesmo utilizando os materiais como apoio, as professoras reconhecem suas limitações, revelando uma tensão constante entre a padronização esperada pela instituição e a necessidade de uma prática flexível. Ao apontarem adaptações, substituições e ampliações de propostas, demonstram uma postura crítica, assumindo o livro como referência, e não determinante absoluto da ação docente. Essa movimentação revela que a alfabetização não é materializada pela aplicação de tarefas descontextualizadas, mas pela intencionalidade do professor que seleciona, interpreta e ressignifica o conteúdo e a forma que será aplicado.

Além disso, é possível dialogar as falas das professoras com as propostas feitas pelos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e o Currículo Paulista de 2019, documentos estes que acreditam que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental: “A fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017). Para o Currículo Paulista, a alfabetização:

Trata-se de um compromisso público pactuado entre todas as redes, para que todos os esforços nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental se concentrem na garantia de amplas oportunidades para que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Vale destacar que a alfabetização não se restringe apenas à apropriação da palavra escrita, mas designa um conjunto de saberes e fazeres específicos e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para as aprendizagens posteriores (SÃO PAULO, 2019).

No entanto, ao analisarmos o livro didático “Currículo em Ação”, é possível observar limitações pois, embora sejam fundamentadas em documentos oficiais, apresenta uma estrutura sequencial e pouco flexível, reduzindo a autonomia do professor e as possibilidades de adaptações e reelaborações que deveriam ser feitas a partir do cotidiano de cada turma. Essa realidade deixa evidente um distanciamento entre a prescrição curricular e a prática pedagógica, como apontam as professoras, onde o papel do docente em sala de aula vai além de executar o que está prescrito no livro, mas sim refletir e contextualizar o que o material está passando.

Da mesma forma, o livro “A Conquista” demonstra ser mais alinhado aos princípios da BNCC, ao propor atividades que utilizam a língua em sua forma social e a leitura de

diferentes gêneros textuais. Existem seções como “Vamos recordar” e “Dicionário ilustrado” que auxiliam nessa abordagem mais reflexiva e interativa da alfabetização, um processo de formulação e reformulação de hipóteses, como defendido por Ferreiro e Teberosky (2017). Quanto ao “Currículo em Ação”, é possível observar que sua estrutura é baseada na correspondência entre sons e letras, baseando-se em um texto e gerando perguntas muitas vezes descontextualizadas nas seções “Conversando com o texto” e “AB Conhecer”, de maneira mais mecânica a fim de treinar e memorizar o código escrito, reduzindo as possibilidades de exploração da função social da escrita.

Dessa forma, ao relacionar as informações obtidas nas entrevistas com a análise dos materiais e dos documentos oficiais, é possível notar que a prática docente é marcada pela reflexão, interpretação e ressignificação das orientações curriculares. Os professores têm papel fundamental em buscar o equilíbrio entre o cumprimento das normas e as necessidades de seus alunos a fim de tornar o processo de aprendizagem significativo e real. Embora os materiais didáticos apresentem limitações estruturais, a ação docente permite transformar as propostas a partir da mediação e da reflexão. O professor é elemento essencial na articulação entre teoria e prática, de forma que a alfabetização seja um processo crítico, contextualizado e significativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada possibilitou compreender sobre o processo de alfabetização na Escola Paulo Freire é atravessado por diferentes políticas públicas, em especial as associadas aos livros didáticos do PNL D e do Currículo Paulista. Nesse cenário, os livros assumem papel importante na organização das práticas pedagógicas como planejamento, estratégias e intervenções, eles serviram como uma referência para a seleção de conteúdos, sequências didáticas e atividades. No entanto, embora os materiais ofereçam uma orientação e um direcionamento, sua eficácia só é comprovada a partir da mediação do professor que o interpreta, adapta, amplia e ressignifica os conteúdos.

As entrevistas com as professoras revelaram que o livro didático é visto como um apoio e organizador. Mesmo com materiais de propostas divergente – como a mecanização e memorização do “Currículo em Ação” e as práticas mais contextualizadas do uso social da escrita no “A Conquista” – o professor atua como um mediador que busca a criticidade, garantindo que o aluno se aproprie da língua escrita de maneira significativa. As contribuições de Ferreiro e Teberosky (2017) ao defenderem a construção de hipóteses a partir das interações e das práticas reais de leitura e escrita, dialogam com os dizeres de Soares (2022), ao afirmar que o processo de alfabetização requer articular práticas de letramento ao inserir o aluno no mundo da cultura escrita.

Nesse contexto, as sondagens realizadas evidenciaram a necessidade de intervenção e mediação por parte do docente, que aconteceram na escola Paulo Freire, como demonstra a manifestação das professoras entrevistadas com movimentos intencionais de análise, intervenção e escolhas apropriadas para suas realidades, exercendo papel de mediadoras. A formulação de hipóteses mostrada nos gráficos demonstra reforça a importância de propostas pedagógicas intencionais, contextualizadas e contínuas.

Por fim, é imprescindível lembrar que o livro didático é um recurso importante, mas jamais substitui o trabalho docente. O processo de alfabetização é realizado pelo professor que escuta, intervém, adapta e constrói práticas coerentes com sua realidade e a de seus alunos. Como proposta de pesquisa futura, sugere-se investigar a formação continuada de professores alfabetizadores e o papel da gestão escolar frente às demandas do Currículo Paulista e mesmo do PNL D, buscando entender como essas formações podem favorecer para um corpo docente mais crítico a partir dos materiais didáticos disponíveis.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Acesso em: 10 nov. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 19 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Seção 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm). Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org.). **Construindo o saber: metodologia científica - fundamentos e técnicas**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 out 2025.

FERREIRO, Emilia; PIAGET, Jean. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1972.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

GONZALEZ, Jeferson Anibal. Neotecnicismo, tecnologia e trabalho educativo. **Anais do II Encontro de Didática e Tecnologias, I Mostra de Práticas Educativas com Tecnologias Digitais**, v. 1, n. 1, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÚÑEZ I. B; RAMALHO, B. L. A noção de competência nos projetos pedagógicos do Ensino Médio: reflexões na busca de sentidos. In Isauro Beltrán Núñez y Betânia Leite Ramalho. **Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: O novo ensino médio**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p 125-144.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019. Disponível em: [Currículo\\_Paulista-etapas-Educação-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf](#)

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.